تعليم النحو العربي بين غايتي:
حفظ اللسان وفهم مقاصد الكلام.

الأستاذ محمد ولد دالي
جامعة المدية–الجزائر–

مقدمة:

يشكو المدرسون في الوطن العربي من ضعف المتعلمين في الأطوار المختلفة، في استعمال اللغة العربية مشافهة وتحرير. ولئن اختلفت مذاهبهم في تحديد أسباب هذا الضعف، فإن المهتمين بهذا الشأن يشيرون بأصبع الاتهام إلى قواعد النحو العربي، وهم على فريقين: فريق يرى الخلل في هذه القواعد في حد ذاتها، وفريق آخر يرى أن الخلل يكمن في طرائق تدريس تلك القواعد للمتعلمين.

ومن بين الانتقادات التي وجهن إلى طرائق تدريس قواعد النحو العربي تركيز المؤلفات المدرسية بعرض جدل النحاة حول المسائل النحوية الخلافية، وتعدد الوجوه النحوية في إعراب الجملة الواحدة. وفي هذا يقول الأستاذ: سعيد الأفغاني – رحمه الله – "... وصرنا– ونحن أحوج ما نكون إلى الوقت في عصر الذرة والتأميم في كل شيء – نبدد أوقات الصغار والكبار في مناقشات طويلة لمسائل ننتهي منها إلى أن لكل وجها سائغا...(1). وبالإضافة إلى الاهتمام بالمسائل الخلافية، فقد ركز مؤلفو الكتب النحوية

المدرسية على جانب الصناعة اللفظية وأهملوا جانب المعنى، فأصبحت قواعد النحو جامدة مملة"... ومن هنا كان جنوح دراسي النحو، فأوغلوا في مسالك عقلية، كانت تتسم بالبساطة من قبلهم، ثم عقدوها، وأخرجوا هذه الدراسات من إطار الفهم اللغوي، وتناولوها على أنها صناعة لفظية، تقوم على البراعة في تصريف الألفاظ، واختراع القوالب، حتى أصيبت بالجمود واعتراها الجدب..." (2). وقال أحد الباحثين في ابتعاد النحو عن المعنى: "... وتحول النحو العربي إلى قواعد مفرغة من المضمون بعيدة عن كشف مواضع الجمال في النص، والوقوف على ما يشتمل عليه من دلالات..." (3)

ويتضح جليا من هذه الآراء أنها تلتقي في وصف مشكلة بعينها في كتب تعليم النحو العربي، هي تعدد الوجوه النحوية، التي تعرضها هذه الكتب حول المسألة الواحدة، دون ربط هذه الوجوه بالمعنى، فهي تركز على القوالب اللفظية غالبا، وعلى القواعد التي تميز الصواب من الخطأ، وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل الآتي: هل نعلم قواعد النحو العربي في الأطوار التعليمية المختلفة باعتباره أداة لمعرفة الصواب والخطأ في الكلام فقط؟ أم نعلمه باعتباره وسيلة لفهم معاني الكلام ومقاصده، و لاكتشاف أسرار التركيب؟ محاولة منا لتناول هذا الموضوع، فإن البحث سيمر عبر ثلاثة محاور رئيسية، يتعلق الأول منها بنظرة اللسانيين المحدثين إلى علاقة النحو بالمعنى، ويتعلق الثاني بنظرة النحاة العرب إلى هذه العلاقة، أما الثالث فيتناول علاقة النحو بالمعنى في النحو التعليمي المقدم في مؤسساتنا التعليمية، لنخلص في الأخير إلى أهم النتائج.

أولا: النحو والمعنى عند اللسانيين المحدثين:

يحلل اللسانيون المحدثون اللغة إلى أربعة مستويات، تعرف عندهم بمستويات التحليل اللساني (Les Niveaux d‘analyse linguistique) وهي: المستوى الصوتي، والمستوى الإفرادي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي(4). وهم يرون أن تحليل اللغة إلى هذه المستويات ما هو إلا ضرورة منهجية، لتسهيل الدراسة من جهة، ومن أجل التخصص العلمي من جهة ثانية، لأن اللغة هي كيان متكامل الجوانب، وهذه المستويات متداخلة فيما بينها، لكي تؤدي اللغة وظيفتها بشكل خاص وهي التبليغ.(5)

ويهمنا من بين هذه المستويات المستوى التركيبي والمستوى الدلالي، والعلاقة القائمة بينهما. وإذا نظرنا إلى مسار تطور البحث اللساني الغربي الحديث نجد أن النظر إلى هذه العلاقة يختلف من مدرسة لسانية إلى أخرى، ابتداء بالمدرسة البنوية، ثم التوليدية التحويلية، ثم الوظيفة وانتهاء بالمدرسة التخاطبية (التداولية).

أ. عند البنويين:

لقد تطور الدرس اللساني الغربي في القرن العشرين على يد اللساني السويسري "فردينان دوسوسور" (1857م – 1913م) منذ أن نشرت محاضراته بعد وفاته عام : 1916م، ويعود هذا التطور إلى أن هذا اللساني حاول أن يضبط بصورة دقيقة موضوع البحث اللسانس ومنهجه. وقد تفرعت عن المنهج النبوي الذي أسسه اتجاهات عديدة اهتم بعضها بدراسة المستوى التركيبي، ولكنها "ركزت على دراسته دراسة شكلية أي بعيدة

عن المعنى، واهتم عدد آخر من المدارس بدراسة المعاجم، وركــزت علــى الاقتــران أو المصاحبة، ولكن لم يحدث ربط بين النحو – والمقصود به التركيب – والدلالة...".(6)

ويعود ذلك إلى أن المدرسة البنوية كانت تهتم بضبط الطرائق العلميــة لدراســة المدونــة اللسانية (Corpus)، ثم العمل على تحليل تلك المدونة وتصنيفها، وكان البنويون يرون أن المعنى شئ ميتافيزيقي، لا يخضع لضوابط الدراســة العلميــة الدقيقــة، والأصــل في اللسانيات أن تتعامل مع الأحداث فقط أو الوقائع اللسانية نفسها.

ب. عند التوليديين (تشو مسكي وتلاميذه):

لم يكن أنصار هذه المدرسة بزعامة اللساني الأمريكي (إفرام نوام تشو مسكي) في بحوثهم اللسانية يهتمون بالمدونة ذاتها، بل كان هدفهم يتمثل في "تعيين القواعد النحوية الكامنــة وراء بناء الجمل."(7) أي تلك القواعد الضمنية، التي يستطيع مستعمل اللغــة أن يولــد بواسطتها عددا غير متناه من الجمل، وفي هذه المرحلة الأولى من نظريته أي مرحلة البــنى التركيبية (1957) لم يكن تشو مسكي يهتم بجانب المعنى وعلاقته بالتراكيب النحويــة. أما في المرحلة الثانية من نظريته، أي مرحلة أوجه النظريــة النحويــة: (1965)، فقــد أصبحت أهداف النظرية أقرب إلي الجانب الدلالي من اللغة، وتتمثل في : "تفســير كــل العلاقات اللغوية القائمة في اللغة بين نظام الأصوات ونظام الدلالات"(8)، وهكذا يــرى تشو مسكي أن "النحو" الكامل الذي يدعو إليه يتضمن ثلاثة أقسام:

– القسم التركيبي:

الذي يولد و يشرح البنية الداخلية للعد اللا متناهي من الجمل، في لغة من اللغات.

– القسم الفونولوجي:

الذي يشرح البنية الصوتية للجمل المركبة.

– القسم الدلالي:

الذي يشرح بنية المعنى. ويحتل التركيب من هذا النحو موضع القلـــب، بينمـــا تشـــكل الفونولوجيا والدراسة الدلالية قسمين: "تأويليين"، يصفان صوت ومعنى الجمـــل، الـــتي أنشأها التركيب.(9)

غير أن تلامذة تشو مسكي الذين طوروا نظريته مثل : "كاتز" و "فودور" اهتموا أكثـــر بجانب الدلالة وعلاقته بالتركيب، وهم يرون أنه لا توجد حدود بـــين علـــم التركيـــب (Syntaxe) وبين علم الدلالة (10). (Sémantiqiue)

ج. عند الوظيفيين:

لم يهتم أنصار هذه المدرسة بمجموعة العلاقات الرياضية المفسرة لطريقة عمل جهاز اللغة، كما كان الأمر عند "تشومسكي"، بل اهتموا أكثر بوظيفة اللغة في البيئة اللغوية المحددة، أي بكيفية أداء اللغة للمعاني، فهذه المدرسة يربط أنصارها "بين النظام اللغـــوي وكيفيـــة توظيف هذا النظام لأداء المعاني، ويتمثل هذا الربط في ثلاثة مظاهر:

- **المظهر الأول:**

الخيارات المتعددة المتاحة للمتكلم في الأبنية والتراكيب المختلفة الموجودة في لغته، فكل تركيب يؤدي وظيفة مختلفة، لأنه يمكن المتكلم من تنظيم كتل المعلومات طبقا لظروف الكلام...

- **المظهر الثاني:**

البنى الاجتماعية التي تمتد إليها جذور اللغة بكافة أشكالها، فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة: التراث والعادات والتقاليد.

- **المظهر الثالث:**

تظافر العناصر، بمعنى أن عناصر اللغة مجتمعة تساهم في أداء الفكرة، التي يريد المتكلم توصيلها... فالوحدة الصوتية مثلا تستطيع أن تؤدي وظيفة من خلال وحدات صوتية أخرى تشكل الكلمة ذات الدلالة المفيدة في المعجم، والكلمة بدورها تؤدي وظيفتها ضمن نظام نحوي."(11)

وهكذا فإن مسألة الإبداع اللغوي تختلف بين التوليديين والوظيفيين، فإذا كان التوليديون يرون أن الإبداع اللغوي يكمن في "توليد جمل جديدة"، فإن الوظيفيين يرون أن الإبداع اللغوي يكمن في "خلق معان جديدة"، فتشومسكي يرى أن اللغة شئ نعرفه، والوظيفيون يرون أن اللغة شئ نفعله، ويفسر أحد أتباع الاتجاه الوظيفي، وهو (مايكل هاليداي) عملية اكتساب الطفل للغة الأم بأنها تنطوي على تعلم استعمالات اللغة في الظروف

الاجتماعية المختلفة، والمعاني المرتبطة بهـذه الاستعمالات والتراكيب. والأصوات والكلمات في هذه اللغة هي الوسائل والأطر، التي تحقق من خلالها احتمالات المعاني.(12)

د. عند المدرسة التخاطبية (التداولية):

يربط أنصار هذه المدرسة بين التركيب، وبين معناه، والظروف والملابسات التي ينجز فيها الخطاب ربطا وثيقا، ويرون أن علم المعنى الحديث (علم الدلالة) (La sémantique) يدرس من خلال فرعين هما:

1- علم الدلالة (علم المعنى):

وهو العلم الذي يدرس المعنى الحرفي للكلمات والجمل خارج السياق والمقام، فهو يتتبع المعاني الوضعية.

2 – علم التخاطب (علم الاستعمال):

وهو العلم الذي يدرس معاني الجمل ضمن السياق الخاص بها، ومن هذا المنطلق فهم يميزون كذلك بين مفهومين: مفهوم الجملة، ومفهوم العبارة. فالجملة: هي سلسلة من الكلمات تنتجها قواعد اللغة، ولها معنى حرفي مجرد من المقام. أما العبارة: فمعناها يرتبط بالمتكلم والمخاطب، والعلاقات الاجتماعية الموجود بينهما، أي علاقتهما بمقام خاص.(13)

وهذا التفريق ناشئ أساسا عن التمييز الذي أقامه "سوسور" بين مفهومي اللسان: (La Langue)، والكلام: (La Parole)، إذ تنتمي الجملة إلى اللسان، في حين تنتمي العبارة إلى الكلام.

وينبي على هذا التفريق تفريق آخر بين مفهومي: المعنى والقصد، وبهذا الصدد يقول أحد الباحثين: "... ثم إن الفرق بين المعاني اللغوية ومقاصد المتكلمين (أو مراداتهم) وثيق الصلة بالفرق بين علم الدلالة وعلم التخاطب، فالمعاني اللغوية التي هي معان وضعية، تفهم من مفردات اللغة وتراكيبها وتنضوي في إطار اهتمامات علم الدلالة، لأن استنباطها لا يحتاج إلى عناصر خارج البنى اللغوية، أما مقاصد المتكلمين فلا يمكن التوصل إليها إلا بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام، ومعرفة المخاطب والمخاطب، وإعمال القدرات الاستنتاجية، التي يمتلكها عند التعامل مع الكلام...".(14)

ومن خلال تتبع المسار التطوري للبحث اللساني عند هذه المدارس المذكورة نلاحظ أن المعنى كان مبعدا عن الدراسة اللسانية عند المدرسة البنوية، و بدأ يعود تدريجيا عند المدرسة التوليدية في مرحلتها الثانية، ثن أصبح مكونا هاما لهذه الدراسة مع المدرستين الوظيفية و التخاطبية، حيث اقتنع اللسانيون في هاتين المدرستين بأن عنصر المعنى – وإن أمكن الاستغناء عنه في الدراسة اللسانية عند التركيز على البنية – إلا أنه ضروري، لأن ثمة علاقة وطيدة بين البنية و الوظيفة. وفي هذا الشأن يقول "جون سيرل" في مقالة: "تشومسكي والثروة اللغوية" مايلي: "... ومن الممكن في الحالتين دراسة البنية بصورة

مستقلة عن الوظيفة، ولكن من الخطأ وغير المجدي القيام بذلك، لاتصال الوظيفة و البنية بعلاقات وثيقة..."(15)

ثانيا: النحاة العرب و العلاقة بين النحو والمعنى:

درج الباحثون العرب المحدثون على التمييز بين مرحلتين مختلفتين في مسار تطور النحو العربي هما مرحلة النحاه المتقدمين، ومرحلة النحاه المتأخرين، وتضم المرحلة الأولى النحاه الذين عاشوا ما بين القرنين الثاني و السادس الهجريين. ونذكر منهم: الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه والمبرد... الخ أما المرحلة الثانية فتضم النحاة الذين عاشوا مع نهاية القرن السادس الهجري وما بعده من قرون، ومنهم ابن مالك، ابن هشام، ابن الأنبارى، والسيوطي... الخ. وفي هذا التفريق بين المرحلتين يقول أستاذنا الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ما يلي: "فاتضح لنا الفرق الكبير، الذي يميز المنظور العلمي الدقيق لسيبويه وشيوخه وتلاميذه للغة، وكيفية تحليلهم لها بناء على هذا المنظور، من الترعة التعليمية للنحو التي استولت على الممارسين للنحو بعد القرنين الخامس والسادس..."(16)

والملاحظ لطريقة عرض كل من الفريقين لقواعد النحو العربي يجد أنهما مختلفان في ربط النحو بالمعنى:

- **النحاة المتقدمون:** يربطون كل وجه من أوجه التراكيب النحوية بالمعنى الذي يدل عليه، ولا يكتفون بعرض تلك الأوجه كقوالب لفظية، كما يبحثون عن مقاصد الكلام في كل حالة، ومن ذلك مثلا ما يترتب من معنى في إعمال "إذن" الناصبة للفعل المضارع

أو إبطال عملها. فسيبويه مثلا يربط إعمالها بمعنى الاستقبال، ويربط إبطال عملها (إهمالها) بمعنى الحال. ويشرح ذلك بربط التركيب بالسياق الذي يستعمل فيه فيقول: "... تقول إذا حدثت بالحديث: إذن أظنه فاعلا، وإذن أخالك كاذبا، وذلك لأنك تخبر أنك تلك الساعة في حال ظن وخيله، فخرجت من باب "أن" و "كي"، لأن الفعل بعدها غير واقع، وليس في حال حديثك فعل ثابت، ولما لم يجز ذا في أخواتها التي تشبه به جعلت بمترلة "إنما".

ولو قلت: إذن أظنك تريد أن تخبره أن ظنك سيقع لنصبت، وكذلك إذن يضربك، إذا أخبرت في حال ضرب لم ينقطع..."(17)

فسيبويه يربط إعمال إذن وإهمالها بمعنيين مختلفين، فإذا أراد المتكلم الحال (الوقت الراهن) وليس الاستقبال (أي حدوث الفعل وقت التكلم) رفع الفعل بعدها، وجعلت بمترلة "إنما"، أي أهملت وبطل عملها وخرجت من باب النواصب. أما إذا أراد الاستقبال (الزمن المستقبل) (أي حدوث الفعل مستقبلا) فينصب الفعل بعدها وتكون بمترلة "أن" و "كي". وفضلا عن ذلك فإن النحاة المتقدمين يربطون الكلام بسياقه وبالظروف المحيطة به، قال سيبويه في ظاهرة حذف الفعل لدلالة السياق عليه في أسلوب التحذير:"... يقول رأسك والحائط، وهو يحذره، كأنه قال: اتق رأسك والحائط، وإنما حذفوا الفعل في هذه الأشياء حين ثنوا، لكثرتها في كلامهم، واستغناء بما يرون من الحال وبما جرى من الذكر..."(18)،

وهو يقصد بقولة: "بما يرون من الحال" ما يسمى عند اللسانيين المحدثين بالسياق الخارجي، أما قولة: "وبما جرى من الذكر" فيقصد به السياق الداخلي أو السياق اللغوي.

والنحاة المتقدمون – فضلا عن كل ذلك – يجعلون النحو أداة مهمة في فهم أسرار التركيب العربي، وفقه أساليب اللغة العربية، قال ابن جني وهو يوضح الفرق بين معنى الجملة الفعلية ومعنى الجملة الاسمية ما يلي: "... فقولك إذا زرتني فأنا ممن يحسن إليك، أي فحري بي أن أحسن إليك، لم يكن في لفظه ذكر عادته التي يستعملها في الإحسان إلى زائره، وجاز أن يظن به عجز أو نفور دونه، فإذا ذكر أن ذلك عادته وطبعه كانت النفوس إلى وقعه اسكن وبه أوثق، فاعرف هذه الخصائص في القول ولا ترينها تصرفا واتساعا في اللغة مجردة من الأغراض المراده منها."(19)

- **النحاة لمتأخرون:** قلما يربطون القواعد النحوية بمعاني الكلام وتصريفاته، إذ يعرضون القواعد – غالبا – دون شرح المعنى الذي يختص به كل وجه تركيبي، ففي إعمال "إذن" وإبطال عملها وهي المسألة التي بينا طريقة سيبويه في عرضها سابقا، يقول ابن عقيل شارح ألفية ابن مالك مايلي: "تقدم أن من جملة نواصب الفعل المضارع "إذن"، ولا ينصب بها إلا بشروط. أحدها: أن يكون الفعل مستقبلا. الثاني: أن تكون مصدرة. الثالث: أن لا يفصل بينها وبين منصوبها، وذلك نحو أن يقال: أنا آتيك فيقول: إذن أكرمك، فلو كان الفعل بعدها حالا لا ينصب، نحو أن يقال أحبك فتقول: " إذن أظنك صادقا"، فيجب رفع "أظن"، وكذلك يجب رفع الفعل بعدها إن لم تتصدر نحو: " زيد –

إذن – يكرمك ". فإن كان المتقدم عليها حرف عطف جاز في الفعل الرفع و النصب، نحو إذن أكرمك، وكذلك يجب رفع الفعل بعدها إن فصل بينها وبينه نحو: "إذن – زيد – يكرمك" فإن فصلت بالقسم نصبت نحو: " إذن – والله – أكرمك" (20).

واضح هنا أن ابن عقيل لا يركز كثيرا على اختلاف المعنى، باختلاف أوجه التركيب – كما يفعل سيبويه – ويكتفي بعرض جواز الرفع و النصب في الفعل الواقع بعد "إذن"، دون أن يتحدث عن المعنى المحصل من التركيب في كل حالة.

وفضلا عن ذلك فهو لا يربط كل تركيب بالسياق الذي يقال فيه. ويقول نفس المؤلف عن جملتي الشرط والجواب (الجزاء) ما يلي: "...يقتضين [أي أدوات الشرط] جملتين: إحداهما – وهي المتقدمة – تسمى شرطا، والثانية – وهي المتأخرة – تسمى جوابا أو جزاء، ويجب في الجملة الأولى أن تكون فعلية، وأما الثانية فالأصل فيها أن تكون فعلية، ويجوز أن تكون أسمية، نحو إن جاء زيد أكرمته، وإن جاء زيد فله الفضل."(21)

والملاحظ أن ابن عقيل في هذه المسألة يركز على القاعدة، أكثر مما يركز على دلالة التركيب في اختلاف جملة الجواب بين الاسمية والفعلية وقد أشار ابن جني إلى الفرق الدلالي الدقيق بين الجملتين كما عرفنا سابقا.

ثالثا: **علاقة النحو بالمعنى في المؤلفات النحوية التعليمية**:

إن المتأمل في كتب النحو التعليمي الموجهة إلى المتعلمين في الأطوار التعليمية المختلفة، يجد أنها تعتمد كثيرا على مصادر نحوية لنحاة متأخرين، وعلى الرغم من أن مؤلفي تلك

الكتب يصرحون في مقدمات كتبهم بأهم ينحون منحى تعليميا تبسيطيا في تأليفهـــا، إلا أهما ظلت تابعة لنحو النحاة المتأخرين سواء في طريقة تقديم تلك القواعد، أم في ترتيـــب المسائل والأبواب النحوية فيها، أم في طبيعة الشواهد والأمثلة المختارة وكيفيـــة التعامـــل معها، وفي ذلك يقول الدكتور محمد حسن عبد العزيز ما يلي: " ... وقد كـــان لهـــذه الشروح فضل كبير في تبويب مسائل النحو، وفي معالجتها معالجة علمية منظمة، وفي كثير منها ملاحظات جليلة تشهد بدقة أصحابها وبصرهم باللغة. غير أنها أبعدت المصادر الأولى للنحو العربي عن الدرس واكتفت بكتب المتأخرين، وهي كتب لا أصالة فيها ولا تجديد، وهكذا وصل النحو العربي – بسبب هذه الشروح – إلى طريقة عقيمة، وقدر له أن يعيش منذ القرن السابع الهجري في بيئة هده الشروح والحواشي والتقريرات حتى قال السيوطي (911 هـــ): إن النحو علم نضج واحترق، و مازالت جامعاتنا حتى اليوم لا ترضى عـــن هذه الشروح بديلا.(22)

ولعل أهم الكتب التي تم اعتمادها في إعداد مؤلفات النحو التعليمي هى كتب ابن مالك: (ت 672 هـــ)، الذي قال عنه الدكتور عبده الراجحي:"... وهو صـــاحب الألفيـــة المشهورة التي ظلت مسيطرة على مناهج التدريس النحوي حتى وقتنا الحاضر... بـــل إن الألفية – ومؤلفها أندلسي الأصل – هي التي سادت تدريس النحـــو في المشـــرق كمـــا رأيت.(23)

ومن هؤلاء الذين وضعوا مؤلفات نحوية تعليمية، واعتمدوا على ألفية ابن مالك الأستاذ عباس حسن في كتابه الشهير النحو الوافي، وهو يشير إلى ذلك في مقدمة مؤلفه فيقول: "... وقد دعانا إلى الحرص على ترتيب "ألفية" ابن مالك وتسجيل أبوابها وأبياتها مرتبة كاملة – في الهامش – ما نعلمه في مصر و غير مصر من تمسك المعاهد والكليات الجامعية بها، وإقبال طوائف من الطلاب على تفهمها... وإنما آثرنا في ترتيب الأبواب النحوية الترتيب الذي ارتضاه "ابن مالك"، لأنه الذي ارتضاه كثيرون ممن جاءوا بعده، ولأنه الترتيب الشائع اليوم.(24).

إن اعتماد مؤلفي الكتب النحوية التعليمية على مؤلفات النحاة المتأخرين جعل النحو الذي يوجه إلى الناشئة في الأطوار التعليمية المختلفة أشكالا لفظية خالية من الروح غالبا، فهي تلزم الطالب بحفظ القواعد النحوية، لكي ينطق أو يكتب الجملة بصورة صحيحة، دون أن يعرف كيف يستعمل تلك الجملة في سياقها المناسب، و بدون أن يفقه الفرق بين هذا الوجه وذاك من أوجه التركيب المختلفة، فضلا عن أنه يتخذ من تلك القواعد وسيلة لتميز الصحيح من الخطأ في أحسن الأحوال، دون أن تكون تلك القواعد لديه أداة لاكتشاف دلالات التراكيب ومقاصدها في سياقات معنية.

ونكتفي ها هنا بمثال واحد هو مسألة حذف حرف النداء من الكلام، وكيف عالجتها بعض المؤلفات التعليمية، ثم ننظر كيف تناولها النحاة المتقدمون. قال الدكتور محمد عيد في كتابه النحو المصفى: "... ينبغي التنبه إلى أن هذا الحكم خاص بالحرف (يا) وحده

دون أخواته، فالأصل في حرف النداء أن يكون مذكورا، وهذا ما ينطبق على كل حروف النداء غير (يا)، أما هذا الحرف فقد ورد في استعمال اللغة محذوفا تخفيفا واختصارا لكثرة دوران استعماله على الألسنة، ومن شواهد حذفه قول القرآن: " يوسف أعرض عن هذا ..."(25).

فهو يعلل ظاهرة حذف حرف النداء بالتخفيف وكثرة الاستعمال، ولكننا إذا عدنا إلى سيبويه نجده يربط هذه الظاهرة بغرض من أغراض الكلام ومقصد من مقاصده، حيث قال: "... إلا أن تدعه [أي حرف النداء] استغناء بإقبال المخاطب عليك."(26) وفي موضع آخر قال: "...وإن شئت حذفتهن كلهن استغناء كقولك: حار بن كعب، وذلك أنه جعلهم بمترلة من هو مقبل عليه بحضرته يخاطبه."(27). فحذف حرف النداء عند سيبويه، ليس فقط لغرض تخفيفي اقتصادي فحسب، بل لغرض دلالي هو قرب المخاطب من المتكلم وحضوره أمامه، فالمنادى البعيد ينادى بالحرف (يا) مثل: يا زيد، والقريب ينادى بالهمزة مثل:

أزيد، والقريب جدا ينادى بحذف حرف النداء: زيد. ولكل وجه استعمال خاص، وسياق خاص به، وهذا ما تبين من قول سيبويه الأول، وقد يحذف حرف النداء لغرض (مقصد) شبيه بالغرض الأول، وهو أن يكون المنادى بعيدا، ولكن المتكلم يريد أن يترله مترلة القريب لمكانته في قلبه مثلا، وهذا ما يتبين من قول سيبويه الثاني، وكل هذا ينبغي أن يعطى للمتعلم، فتقدم له الصورة التركيبية مقرونة بالقصد أو المعنى الاستعمالي منه،

لكي يتمكن استعمال تلك التراكيب في مواطنها استعمالا دقيقا أولا، وكي يفهم أسرارها عندما تكون مستعملة في نص من النصوص ثانيا.

وهكذا نفهم أن النحو عند النحاة المتقدمين لم يكن وسيلة لمعرفة الصواب و الخطأ فحسب، ولكنه – عندهم – أداة من أدوات فهم مقاصد الكلام وأغراضه، وهو ما فهمه دقيقا الإمام عبد القادر الجرجاني (ت 471 هـ) وهو يتحدث عن الذين زهدوا في تعلم النحو فقال: " ... ذلك لأنهم لا يجدون بدا من أن يعترفوا بالحاجة إلية فيه، إذ كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب، هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلامه ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه، وإلا من غالط في الحقائق نفسه، وإذا كان الأمر كذلك فليت شعري ما عذر من تهاون به؟ وزهد فيه ؟. " (28)

خاتمة: اللغة لفظ ومعنى، شكل ومضمون، وقد عرفت المدارس اللسانية تباينا في وجهات النظر عند دراسة اللغات، فقد كان أنصار المدرسة البنوية يتمسكون بنظرة شكلية في تعاملهم مع اللغات، تستبعد المعنى وتركز على اللفظ، لأنه يمثل – في نظرهم – الوقائع المحسوسة، التي تخضع للمنهج العلمي الدقيق. غير أن هذه النظرة ما لبثت أن تراجعت مع المدرسة التوليدية التحويلية بزعامة (تشومسكي) في مرحلتها الثانية، حيث

أصبح المكون الدلالي جزءا من النظرية التوليدية، وخاصة عند تلاميذه، ثم تعزز دور المعنى في التحليل اللساني، وفي فهم أسرار اللغات مع المدرستين الوظيفة والتخاطبية (التداولية).

أما بالنسبة إلى النحو العربي في نشأته الأولى فقد كان وسيلة لتصحيح الكلام، والتميز بين الخطأ والصواب على ألسنة الناطقين، غير أنه ما لبث أن تحول إلى أداة إدراك معاني الكلام ومقاصده عند النحاة المتقدمين خاصة، ثم تراجع اهتمام النحاة بالمعنى، وزاد اهتمامهم بالقوالب اللفظية مع النحاة المتأخرين. إننا بحاجة ماسة إلى الاستفادة من أعمال نحاتنا القدامى في مجال ربط النحو بالمعنى و المقاصد، فضلا عن الاستفادة من تلك المدارس اللسانية التي تهتم بوظيفة اللغة، واستعمالاتها المختلفة في ظروف خطابية متنوعة، لبناء نحو تعليمي يعيد ربط اللفظ بالمعنى، ويمكن المتعلم من اكتشاف دلالات النص ومقاصده بواسطة القواعد النحوية، ويعطي اللغة وظيفتها باعتبارها نظاما من الدوال و المدلولات.

الهوامش:

1- سعيد الأفغاني – في أصول النحو – مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية – دمشق. د ط . 1994 – ص : 238.

2 – عبد الفتاح لاشين – التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر - نشر دار المريخ – الرياض – المملكة العربية السعودية. د ط. 1980. ص: 32.

3 – صابر أبو السعود – في نقد النحو العربي – دار الثقافة للنشر والتوزيع – مصر – الفجالة – د ط. 1988. ص : 29.

4 – trad par Jacques Durand et Dominique John Lyons Semantique Linguistique Boulonnais libraire Larousse Paris France 1980 p.11

5 – Germaine Cloude et LeBlanc Raymond Introduction ala ingustique Generale 4. Syntaxe les presses de l universitie de Montreal Canada 1981 p.17

6 – صلاح الدين حسنين – الدلالة والنحو. توزيع مكتبة الآداب ط:1، الأردن، د ت. ص: 5.

7 – جون سيرل – تشومسكي والثورة اللغوية. مجلة الفكر العربي. العددان: 8/9. (الألسنية أحدث العلوم الإنسانية) السنة: 1. معهد الإنماء العربي. طرابلس. ليبيا. مارس 1979. ص 128.

8 – نفس المرجع. ص: 128.

9 - نفس المرجع. ص: 133، 134، 137.

10 - نفس المرجع. ص : 133، 134.

11- أحمد يحي – الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة. مجلة عالم الفكر، وزارة الإعلام، الكويت. ع: 3. المجلد: 20

أكتوبر نوفمبر ديسمبر. 1989. ص: 640.

12 – نفس المرجع. ص : 640.

13 – علم الدلالة (السيمانتيكية والبراجماتيكية في اللغة العربية). دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن، ط : 2001.1. ص: 17 وما بعدها.

14 – محمد محمد علي يونس – مدخل إلى اللسانيات . دار الكتاب الجديد المتحدة. ط: 1. بيروت. 2004. ص: 20.19 .

15– جون سيرل – تشومسكي والثورة اللغوية، ص : 134

16 – عبد الرحمان الحاج صالح – الجملة في كتاب سيبويه. مجلة المبرز. ع: 2. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة الجزائر. 1993. ص:7.

17 – سيبويه- الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام هارون. دار الجيل. بيروت. ج: 3 ص: 16.

18– نفس المصدر ج : 1، ص: 138.

19 – ابن جني – المحتسب. تحقيق علي النجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح اسماعيل شلبي، القاهرة: 2004 ج: 1. ص: 146.

20 – ابن عقيل – شرح الألفية. تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. دار إحياء التراث العربي،

ج: 2. ص: 344، 345.

21 – نفس المصدر. ج: 2، ص: 370.

22- محمد حسن عبد العزيز – مصادر البحث اللغوي. نشر مكتبة الشباب. القاهرة. 1991. ص: 176.

23 – عبده الراجحي – دروس في كتب النحو. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1975 ص: 170.

24 – عباس حسن – النحو الوافي. دار المعارف. مصر. ج: 1. 1979. ص: 11/10

25 – محمد عيد – النحو المصفى . مكتبة الشباب. القاهرة. 1973. ص: 498.

26- سيبويه – الكتاب. ج: 2. ص: 208.

27 – نفس المصدر. ج: 2 ص: 230.

28 – عبد القاهر الجرجاني – دلائل الإعجاز في علم المعاني. نشر مكتبة الخانجي. د ط. 1984. ص: 28.